

EDUCAÇÃO COMO ARTE

A experiência com jogos teatrais no curso de formação de professores de física do Instituto Federal São Paulo

Leonardo Crochik (IFSP)¹

Realizo uma reflexão a respeito de experiências envolvendo o trabalho com exercícios e jogos de improvisação teatral no contexto do curso de Formação de Professores de Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP-SPO). A importância desse tipo de trabalho para a formação de professores é defendida no sentido de valorizar e evidenciar certos aspectos ou dimensões tanto da atividade docente quanto da atividade científica, tais como: a demanda por experiências de criação, fundadas na sensibilidade e na sensorialidade de nossa relação corporal com o mundo, a referência à ludicidade e a incorporação da possibilidade do prazer e da emoção nessas experiências. O trabalho com o teatro é assim compreendido como um elemento capaz de tensionar uma certa maneira enrijecida de compreender o conhecimento e a prática docente.

Formação de professores de Física; Improvisação Teatral; Jogos.

EDUCATION AS ART

The experience with theater games in the course of physic teachers training at Federal Institute São Paulo.

I develop a reflexion about experiences involving the work with exercises and games of theatrical improvisation in the context of the course of physic teachers training at Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP-SPO). The value of this kind of work to the teachers training process is advocated towards highlighting certain dimensions of both the teaching and scientific activity, such as: the demand for creation experiences based on sensory feeling and the sensibility of our corporeal relationship with the world, the reference to playfulness and the incorporation of the possibility of pleasure and emotion in these experiences. The work with theater is thus understood as an element able to question a hardened way of understanding knowledge and teaching practice.

Course of Physic Teachers Training; Theatrical Improvisation; Games.

Desde 2006, venho desenvolvendo, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP-SPO), experiências que envolvem a utilização de jogos teatrais (e outras práticas relacionadas) com estudantes do curso de licenciatura em física desta instituição. Esta experiência levou-me a defender o valor e a importância, para a formação de professores, da interação entre arte, ciência e educação e, particularmente, da interação da educação e ciência com as artes cênicas, temas que tive oportunidade de desenvolver em minha tese de doutorado na área de pesquisa em Ensino de Física (Leonardo Crochik, 2013).

Não se trata, nessa proposição, de pensar as artes como espécies de “ferramentas” capazes de tornar mais “agradável”, “eficiente”, ou “indolor” um determinado aprendizado supostamente “sério” e “árido”, mas sim de valorizar e evidenciar, tendo as artes como parceiras para isto, certos aspectos ou dimensões tanto da atividade docente quanto da atividade científica que ficam usualmente, por diversas razões, obliterados, tais como: a demanda por experiências de criação, fundadas na

sensibilidade e na sensorialidade de nossa relação corporal com o mundo, a referência à ludicidade e a incorporação da possibilidade do prazer e da emoção nessas experiências.

Nesse sentido, a possibilidade de pensar a educação (e a ciência) como arte representa um desejo de tensionar uma forma tradicional de compreendê-la e praticá-la em que, estando ausente o onírico e expulsa a sensibilidade criadora, acaba-se por desumanizar o trabalho, reduzindo, como nos diz a artista plástica Fayga Ostrower (1977, p. 39), “o fazer a uma rotina mecânica sem convicção ou visão ulterior de humanidade” e a própria inteligência humana a “um vasto arsenal de informações ‘pertinentes’, não relacionáveis entre si e desvinculadas dos problemas prementes da humanidade”.

Relato brevemente a seguir as diferentes formas que experimentamos para a inserção de práticas teatrais no contexto do curso de licenciatura em física, que vão desde a constituição informal de um grupo teatral até a inserção dessas práticas no contexto de disciplinas curriculares optativas ou obrigatórias. Após esse relato, dedico-me a refletir a

respeito da contribuição que as práticas teatrais trouxeram para a compreensão vivenciada de alguns temas relevantes para a formação de professores, tais como as possibilidades de constituição, nas relações em sala de aula, de experiências que permitam a exposição, plena de subjetividade, de professores e estudantes em relações verdadeiramente dialógicas e o jogo dialético entre admiração e envolvimento na constituição do conhecimento. Por fim, apresento alguns dos jogos desenvolvidos para abordar e problematizar de forma vivenciada aspectos do conhecimento físico sobre o mundo e da prática docente.

O CONTEXTO E A HISTÓRIA DA PROPOSIÇÃO

Apesar de possuir uma história já centenária, as frequentes mudanças de nome e de vocação institucional por que passou fazem do Instituto Federal de São Paulo uma instituição ao mesmo tempo nova e antiga, apresentando simultaneamente uma rigidez de dinâmicas de funcionamento e uma mutabilidade de desenhos curriculares e de matrizes de cursos desconcertantes.

No confronto histórico entre concepções de conhecimento e educação de perspectiva tecnicista e outras de perspectiva crítica e humanista, embora a primeira delas tenha se mantido hegemônica, as transformações mais recentes da instituição complexificaram as relações entre essas linhas de pensamento.

Por um lado, o gigantesco aumento do leque de cursos oferecidos pelo Instituto (adentrando pelo campo dos cursos de graduação e pós-graduação, mas sem abandonar, entre outros, os cursos técnicos integrados ao nível médio), associado a uma preocupação crescente da instituição com a necessidade de “economia de mão de obra”, levam o Instituto a promover “enxugamentos” de currículo que frequentemente sacrificam justamente aquelas áreas do conhecimento tidas, no contexto de uma concepção educacional tecnicista, como “não-essenciais” ou “supérfluas”. É assim que, por exemplo, o teatro desapareceu do currículo do Ensino Médio integrado ao Técnico e a própria área, anteriormente tradicional, de teatro deixou de existir no IFSP (Campus São Paulo).

Por outro lado, o estabelecimento, na lei 11892/2008 de criação dos Institutos Federais, da sua vocação para o oferecimento de licenciaturas na proporção mínima de 20% das vagas, vem fortalecendo, lentamente, a presença na escola de profissionais vinculados de uma forma ou de outra à reflexão educacional, com formações mais diversificadas, não tão exclusivamente vinculadas à racionalidade técnica. Na criação dos cursos de licenciatura, há um espaço de liberdade significativo para o surgimento de novas perspectivas a respeito do que seja e como se dê a formação docente nas diversas áreas de conhecimento envolvidas.

O curso de licenciatura em física do IFSP foi

criado em 2001, sendo o primeiro curso de formação de professores da instituição. Buscando evitar uma perspectiva fragmentada do conhecimento e a dicotomização entre disciplinas vinculadas ao conteúdo específico de física e disciplinas pedagógicas, o projeto de curso propõe o desenvolvimento de abordagens que integrem, em cada espaço curricular, as diversas dimensões do conhecimento, tanto científicas como pedagógicas, necessárias à formação do professor de física.

Desde que ingressei, em 2006, no IFSP, estava bastante interessado nas possíveis contribuições das artes cênicas para a formação de professores. A minha própria formação (na época, havia concluído o mestrado na área de Física Estatística e, numa guinada de interesses, estava cursando na USP o curso de graduação em Artes Cênicas) instigava-me no sentido de experimentar proposições que articulassem o pensamento científico e a expressão artística.

Durante dois anos, coordenei um pequeno grupo de teatro, formado por licenciandos em física e eventualmente também por estudantes de outros cursos do IFSP. Sendo um grupo informal, além de desenvolvermos jogos de improvisação voltados a uma iniciação teatral, dialogando com as proposições de Viola Spolin (1998), experimentamos também jogos teatrais envolvendo a relação com experimentos científicos e também com narrativas que, de alguma forma, se relacionassem com o conhecimento científico.

O duplo papel que eu exercia, na relação com a maior parte dos membros do grupo, sendo simultaneamente professor de física e condutor daquelas experiências teatrais, trazia um elemento de estranhamento àquela dinâmica e afetava a forma dessas relações nas duas situações. A integração da sensibilidade e expressão corporal, da possibilidade do toque, das múltiplas possibilidades de movimentação tornava-se, creio, mais “revolucionária” na medida em que se contrapunha a um ambiente em que aquela liberdade não era prevista. No contexto de uma instituição com normas de conduta bastante rígidas e autoritárias, os conflitos e as relações de opressão que se manifestavam no ambiente escolar foram também, algumas vezes, objeto de nossa experiência e reflexão teatral.

O desejo de aumentar a amplitude dessa interação com as artes cênicas na formação de professores levou-me, a seguir, a ministrar, em parceria com outros colegas das áreas de português e de física do Instituto, a disciplina Comunicação e Linguagem, voltada para os alunos do primeiro semestre da licenciatura em física. Compreendendo a palavra “linguagem” em seu sentido mais amplo, a disciplina tornava-se um lugar privilegiado para experimentar a interação entre artes e ciências, concebendo cada uma dessas atividades como distintas linguagens que promovem distintas possibilidades de compreensão e expressão do real. Tal como já havia experimentado antes, o

desenvolvimento de jogos teatrais envolvendo a leitura de textos narrativos ou teatrais que dialogassem com a física – tais como *Sonhos de Einstein* (LIGHTMAN, 1993) e *A vida de Galileu* (BRECHT, 1991) – foi bastante interessante inclusive por nos fazer perceber como, frente a uma capacidade de leitura de alguns estudantes às vezes bastante dificultosa e limitada, a associação da leitura a jogos que envolviam, entre outros elementos, a movimentação corporal, a passagem de foco entre os jogadores e a criação de imagens em diálogo com o texto favorecia muito a constituição de uma leitura fluida, expressiva e preenchida de compreensão.

A minha experiência com a disciplina Comunicação e Linguagem durou outros dois anos e foi sucedida, depois, por abordagens que seguem explorando as interações entre arte e ciência nessa disciplina, porém não necessariamente privilegiando a arte teatral nessa aproximação.

Uma nova investida, mais consistente e sistemática, na relação com as artes cênicas na formação de professores se deu, então, por meio de trabalho desenvolvido em outra disciplina – *Oficina de Projetos de Ensino* – junto a estudantes do quinto semestre do curso. Essa disciplina tem como característica uma ementa flexível, que permite o desenvolvimento de diferentes projetos de ensino, de acordo com o projeto do docente por ela responsável, e procura articular o desenvolvimento de uma pesquisa pelos estudantes às suas atividades de estágio em escolas de ensino médio.

Dentro desse contexto, elaborei a proposta de uma Oficina de Projetos com os seguintes objetivos principais:

- Desenvolvimento da prática de ensino sob a perspectiva da experiência e do envolvimento com o tempo presente;
- Compreensão ampliada da noção de espaço, pelo diálogo entre suas significações restritas ao contexto da física e associadas a contextos mais amplos, incluindo a vivência cotidiana e as expressões artísticas;
- Observação da vida na escola em busca de um olhar não-cotidiano, através da atenção específica ao estabelecimento espacial das relações.

Cada um desses objetivos, que não se separam de maneira estanque, mas se articulam mutuamente, envolveu o desenvolvimento de uma série de atividades, que tomaram a forma de jogos de improvisação teatral, na forma compreendida por Viola Spolin (1998). Na sequência deste texto, discutirei, por meio de alguns exemplos, a maneira como se deu essa proposição.

O oferecimento da disciplina *Oficina de Projetos*, nessa modalidade que envolve a interação com práticas teatrais, acontece agora procurando manter uma certa periodicidade, permitindo assim que os estudantes interessados nesse tipo de proposição possam cursá-la e, ao mesmo tempo, que aqueles estudantes com grande resistência a esse

tipo de prática possam, também, evitá-la. Dessa forma, procuro incorporar, de forma não-impositiva, a possibilidade da vivência teatral na formação inicial desses professores de física.

Uma nova possibilidade de integração da relação com as artes (e com o teatro em particular) na formação de professores de física se dará, em 2015, com o desenvolvimento de um projeto de extensão (financiado pelo programa PROEXT) no qual os estudantes terão oportunidade de participar de uma série de oficinas em torno ao diálogo entre arte e ciência (“música e ciência”, “fotografia e ciência”, “artes visuais e ciência”, “literatura e ciência” e “teatro, ciência e a exploração da performance na escola”) para, a partir daí, desenvolver performances que serão realizadas em escolas de ensino médio parceiras no projeto. Dessa forma, os licenciandos investigarão e experimentarão formas de relação no contexto escolar sem “aprisioná-las” previamente na forma já conhecida e um tanto enrijecida do modelo de uma “aula de física”. Compreendendo essa experimentação dos estudantes participantes como uma investigação de natureza a um tempo pedagógica, científica e artística, almejamos conferir à atividade docente o valor de criação sensível e poética que ela merece ter.

Pretendo narrar, a seguir, alguns exemplos de práticas teatrais que, no contexto da disciplina *Oficina de Projetos de Ensino*, contribuíram para a problematização e para o desenvolvimento de dimensões da atividade docente que, do meu ponto de vista, são tradicionalmente pouco ou nada desenvolvidas em cursos de formação de professores e fazem muita falta ao exercício de uma docência que se pretenda humanizada e humanizadora. Mais do que realizar uma análise sistemática, pretendo, com a narrativa dessas práticas, dar uma visão caleidoscópica do tipo de trabalho realizado e de suas repercussões. Começo pelo tema do desenvolvimento da experiência sensível.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA ATUAÇÃO DOCENTE

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia e, secundariamente, a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percurso, a passagem. (...) Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. (LARROSA, 2004, pp. 161-162).

A atitude que a experiência e a sensibilidade

criativas demandam envolve, do meu ponto de vista, a exposição aos perigos de uma travessia e a exposição, nessa travessia, de nossas fragilidades. A experiência criativa, tal como a experiência da aprendizagem – com a qual se identifica, na perspectiva de minha abordagem – não é, portanto, fácil ou indolor; ao contrário, lidar com o que nos falta, na região de fronteira entre o percebido e o não-percebido, o compreendido e o não-compreendido, o criado e o não-criado, entre o que somos e o que não somos demanda uma disponibilidade rara em nossos tempos. Por isso, o ambiente de aprendizagem, que é um ambiente de criação, deve ser suficientemente protegido para que o convite à exposição e à experiência da aprendizagem e da criação possa representar um convite a uma prática libertadora e não a imposição de mais uma situação de opressão social.

Todos os jogos de improvisação teatral, do meu ponto de vista, propõem o desenvolvimento da experiência sensível e criativa. Na medida em que demandam o envolvimento com situações imprevisíveis que se desenrolam no aqui e agora, colocam os sujeitos envolvidos em plena travessia pelo mar revolto do desconhecido. Há, porém, exercícios que colocam em primeiro plano esse caráter de travessia pelo desconhecido que, de certa forma, desperta em nós uma vivacidade ordinariamente adormecida.



Eis um primeiro exemplo de exercício que gostaria de tratar a esse respeito: tratava-se de caminhar, no início, pelo ambiente da sala de aula e, depois, de toda a escola, mas de olhos vendados. Cada caminhante “cego” contava com um parceiro que ficava atento para, em caso de perigo, alertar e proteger o caminhante a tempo, mas que não intervinha desnecessariamente na experiência do parceiro, não “guiava” o parceiro. A imposição de certos limites não convencionais à simples experiência de uma caminhada por lugares familiares tornava novos e “estranhos” essa caminhada e esses lugares supostamente familiares. Toda uma nova gama de percepções auditivas, táteis, olfativas se revelavam, embora tivessem estado, antes, o tempo todo presentes. Foi interessante, após essa experiência, conversar em grupo a respeito,

mas mantendo os olhos fechados. “Estranhamente”, a ausência da visão não tornou mais difícil a comunicação; ao contrário: todos puderam falar sem ser interrompidos e contando com uma escuta bastante difícil de ser alcançada em situações “normais”; a própria construção do discurso e a entonação da voz adquiriram uma qualidade que eu não havia visto até então. Acredito que, por meio da limitação da visão, conseguimos naquele momento, finalmente, viver a experiência da fala e da escuta.

Um obstáculo, na prática docente, à vivência plena da experiência de estar presente nas relações que se desenvolvem em sala de aula diz respeito à necessidade de planejamento e controle que a ação docente parece demandar. Uma compreensão tradicional e bastante arraigada da atividade docente parece atribuir ao docente as funções de ser aquele que sabe, aquele que diz e aquele que rege, enquanto ao estudante cabe ser aquele que não sabe, que ouve e obedece. A crítica a essa compreensão (bancária) da educação já foi feita de diversas perspectivas distintas. O que eu gostaria de enfatizar a esse respeito é o caráter desumanizador, tanto para o estudante quanto para o professor, dessa concepção devido à destruição da possibilidade de constituição de experiência nessa espécie de não-relação que se constitui. A evidência mais direta da destruição das possibilidades de experiência transparece no cansaço e no desânimo que professores e estudantes expressam durante e após esses não-encontros: a faísca de vida que podemos ver, por exemplo, nos jogos de improvisação teatral (ou nos olhos de uma criança a brincar) desaparece por completo nessas situações.

Em contrapartida, uma perspectiva distinta, que valorize a relação dialógica que pode se estabelecer em sala de aula, apresenta ao professor o problema complexo de incluir em seu saber a possibilidade do não-saber, em seu dizer a possibilidade da escuta e em sua regência a possibilidade de se deixar levar. Como estar presente nas relações que se dão no aqui e agora da sala de aula e simultaneamente ter a responsabilidade de conduzir aquele encontro em uma determinada direção? Conduzir um determinado discurso, um determinado pensamento à sua conclusão, mas estando permanentemente aberto às possibilidades de desvio, ao surgimento de novas e imprevistas perspectivas? Mais do que dar respostas teóricas a essas perguntas, parece-me importante o desenvolvimento prático, experienciado desse tipo de problema.

Nesse sentido, gostaria de comentar a respeito de um jogo de improvisação que, de certa forma, “simula” o exercício de construção, pelo professor, de um discurso cujo sentido e sequência, ele não controla de forma absoluta. Tratava-se de discutir um certo tema, relacionado ao conhecimento físico e a respeito do qual os estudantes não estavam completamente seguros, mas tinham diversas dúvidas e discordavam uns dos outros. Em duplas, eles deveriam desenvolver este

tema para um público, formado pelo professor e pelos demais estudantes, em um discurso comum, único, mas obedecendo à seguinte regra: o jogador que desenvolve a fala deve olhar para o público, enquanto o outro jogador olha para o primeiro, em uma relação de triangulação.

A alternância com relação a quem está falando pode se dar de três maneiras diferentes: (i) por um sinal sonoro do professor; (ii) quando o jogador que está falando “transfere” o foco para o outro, passando a olhar para ele; (iii) ou quando o jogador que estava observando “rouba” o foco e começa a falar, olhando para o público, enquanto o primeiro jogador passa a olhá-lo. Além disso, se, por qualquer motivo, o jogador que está falando olha para o outro jogador, o foco deve ser obrigatoriamente transferido para o segundo jogador. Essas regras davam ao jogo proposto uma certa geometria (associada à relação de triangulação) e possibilitavam a experiência de construir um discurso sobre o qual não se tem controle, que pode se desenvolver em direções não previstas e ao qual, mesmo assim, é preciso conferir sentido.

A definição das regras, além de configurar uma situação não-usual de desenvolvimento da fala, potencializando assim a experiência de criação de um discurso, ao definir uma geometria para o jogo de relações entre o público e os dois protagonistas do discurso, deu a este jogo uma certa estabilidade: mesmo sem saber exatamente como proceder ou o que dizer, era possível permanecer ativo e em relação através da simples manutenção da forma proposta. Por exemplo, quando um jogador recebia o foco e não sabia o que dizer, algumas vezes simplesmente permanecia em silêncio por algum tempo e devolvia o foco para o primeiro jogador que podia então, se também não soubesse o que dizer, proceder da mesma maneira. Essa simples sequência de movimentos tornava-se significativa e dava o respiro, o tempo necessário para que o pensamento se articulasse em novas expressões verbais.

A vivência deste exercício nos trouxe, de forma talvez inesperada, o tema do silêncio, do tempo de suspensão, de “não saber”, de escuta. Frequentemente, o tempo, na sala de aula, é completamente preenchido pelo discurso, pelo conhecimento, pelas atividades que precisam ser feitas. Este exercício ajuda-nos a lembrar que a experiência pressupõe uma outra relação com o tempo e que é possível permanecer em silêncio sem deixar, por isso, de estar em diálogo. A escuta, mesmo a escuta do silêncio, também é um ato.

DIÁLOGO COMO JOGO TEATRAL

[Paulo -] Através dessa forma de entender o diálogo, o objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo. No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos

alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetiva dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65).

Frequentemente, a defesa do diálogo em educação é confundida com um discurso “politicamente correto”, “bem intencionado”, com a negação de uma dimensão de conflito nas relações escolares. Com esta compreensão, o diálogo torna-se uma espécie de maquiagem, um adorno com que se revestem relações que permanecem, no fundo, intocadas. É quando a relação escolar se cobre de sorrisos. Quando o professor afirma o que “nós queremos”, o que “nós pretendemos fazer”, mas pensa o que “eu quero”, o que “eu pretendo”. Quando mostra-se aparentemente disposto a ouvir um aluno, mas apenas para em seguida voltar ao “verdadeiro” tema da aula, sem se deixar influenciar por aquilo que ouviu. Quando distorce o que o aluno disse para mostrar como era “isso mesmo” o que ele “queria dizer”.

Contra essa concepção, entro em consonância com a maneira como Paulo Freire compreende o diálogo, não como uma técnica “que podemos usar para conseguir obter alguns resultados”, ou uma “tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos”, mas sim como o elemento que “sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos” (FREIRE; SHOR, 1986, pp. 64-65). Esse encontro não se dá no vazio, mas sim em torno e a propósito de um objeto cognitivo, que medeia os dois sujeitos e é colocado na mesa, entre eles.

Mais do que uma simples forma “bem educada” de relação, o que se pressupõe é um tipo de atitude epistemológica, uma concepção sobre o que é o conhecimento e como se o constrói (e não apenas como se o ensina). Essa posição epistemológica está fundada na afirmação do caráter histórico do conhecimento e, portanto, suscetível a reformulações, a transformações e aberto à construção de novos sentidos e significações. Por maior que seja o preparo de um docente com relação a um determinado objeto de conhecimento e por maior que seja o nível de certeza científica que ele possui a respeito, o professor tem consciência de que o diálogo em torno ao tema não é a exploração de um terreno completamente conhecido, mas de um mapa em constante e lenta transformação. E a exploração desse mapa só faz sentido porque ele aponta para um terreno que queremos conhecer melhor.

Podemos observar a maneira como as relações autoritárias se estabelecem em sala de aula, em termos de sua materialidade expressiva. Ira Shor comenta, por exemplo, a respeito de sua representação em termos da expressão vocal :

[Ira -] O roteiro dramático da sala de aula tem um professor falando muito alto sobre assuntos que interessam de forma marginal aos alunos. O currículo estranho, e as relações autoritárias da sala de aula exigem que o professor fale alto e fale muito, para atrair alguma atenção, em face da resistência dos alunos. Por outro lado, se os professores estão acostumados a falar muito, e muito alto, os alunos estão acostumados a dizer muito pouco, e em voz muito baixa. (...) Se estou aqui recriando o professor como alguém que fala e escuta, também estou induzindo o aluno, a se recriar como alguém que escuta e que fala, dentro de um novo roteiro a ser seguido na sala de aula. Penso que, aqui, a arte é a reinvenção verbal, a recriação vocal através do diálogo. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 75).

Pergunto-me, porém, como discutir a respeito dessa dimensão formal e expressiva das relações autoritárias e dialógicas sem recair em uma espécie de formalismo que, ao dissociar forma e conteúdo, acabe dando margem a um tipo de interpretação “politicamente correta”. Mais uma vez, não se trata de simplesmente modular a voz “suavemente” como uma “estratégia” para dar a impressão de relações supostamente horizontais. A questão que se coloca é como passar da “representação” (em seu pior sentido) do diálogo à sua realização presente; como passar da simples “audição” à verdadeira “escuta” do outro.

Acredito que a maneira como Viola Spolin propõe a noção de jogos teatrais, enfatizando a experiência e a sensibilidade criadoras, abre perspectivas bastante interessantes de investigação. Ao explicitarmos, nestes jogos, a necessidade de se desenvolver uma atitude físico-corpórea que potencialize a sensibilidade e a espontaneidade e que permita ao indivíduo interagir com uma situação complexa em que diferentes pessoas estão jogando juntas em torno de um objetivo e devem ser capazes de perceber-se mutuamente e criar “em diálogo”, podemos atribuir novos sentidos à palavra “diálogo”. O “diálogo” deixa de ser apenas verbal e passa a envolver todas as formas de expressão e percepção de que o corpo é capaz.

A noção de *fisicalização* de Spolin refere-se ao processo através do qual tornamos real, palpável, físico o universo imaginário. Ela não se confunde com uma atitude de imitação da realidade, mas, ao contrário, de sua (re)criação. Tampouco se confunde com o ato de “contar” o imaginado, mas sim de “mostrá-lo”. E mostrar relaciona-se com a capacidade de se relacionar com aquilo que se criou, que, “real”, tornou-se externo a nós, independente de nossa vontade. Não se trata de simular, mas de perceber, exercer a sensibilidade e, por esse meio, mostrar, construindo assim conhecimento através da experiência.

A experiência de recriação do real me é cara, uma vez que também compreendo a construção do conhecimento justamente como um esforço de recriação do real, de sua expressão em formas

simbólicas. Dessa forma, no trabalho desenvolvido na disciplina *Oficina de Projetos*, procurei desenvolver uma série de jogos que demandassem a *fisicalização* de situações que proporcionassem, através do próprio processo de criação aí envolvido, o “diálogo”, nesse sentido ampliado da palavra, a propósito de temas associados tanto ao conhecimento físico como à reflexão pedagógica.

JOGOS TEATRAIS EM DIÁLOGO COM O CONHECIMENTO FÍSICO



Um primeiro exemplo de jogo teatral associado à construção do conhecimento físico que gostaria de citar envolveu o foco de estar em um ambiente ficcional que se move. Este jogo permitenos problematizar um tema dos mais complexos e antigos da física: o caráter relativo ou absoluto do movimento e a existência daquilo que chamamos de “referenciais inerciais” e “referenciais não-inerciais”. Ao *fisicalizarem* a situação de um ambiente em movimento (quando o ambiente “real” onde eles estão não se move, ou melhor, move-se bastante rapidamente juntamente com o nosso planeta), os jogadores mobilizam sua sensorialidade para a percepção das diferenças entre um ambiente em repouso e um ambiente em movimento.

Entre os cientistas que nos propuseram, em “experiências de pensamento”, exatamente o tipo de situação problematizada neste jogo, nas quais há uma relação de ambiguidade ou indistinção entre repouso e movimento, encontram-se nada menos que Galileu Galiei e Albert Einstein:

Fechai-vos com um amigo na maior cabina sob a cobertura de um grande navio e levai convosco moscas, borboletas e quaisquer outros animaizinhos que voem; muni-vos também de um recipiente cheio de água com peixinhos; prende também um pequeno vaso cuja água cai gota a gota num outro colocado debaixo. Quando o navio está imóvel, observai cuidadosamente como os insectos voam igualmente em todas as direcções dentro da cabina, os peixes nadam em qualquer direcção e as gotas caem no mesmo vaso; se atirais qualquer coisa para ao vosso amigo, não tendes necessidade de o fazer com mais força numa direcção do que noutra, pois as distâncias permanecem as mesmas (...) fazei andar o navio à velocidade que queirais, desde

que o movimento seja uniforme, sem qualquer balanço num sentido qualquer; não notarei a mínima alteração em todos os efeitos que se acabou de indicar; nenhum deles vos permitirá dar conta se o navio está em movimento ou parado. (GALILEI, 2004).

Nós imaginamos uma grande porção do espaço vazio, bem distante das estrelas e outras massas apreciáveis (...). Vamos imaginar uma caixa semelhante a uma sala com um observador dentro que está equipado com aparelhos. Gravitação naturalmente não existe para esse observador. Ele deve prender-se com cordas no piso, caso contrário o mais leve impacto contra o piso lhe causará uma elevação em direção ao teto da sala. No meio da tampa dessa caixa está fixado um gancho com uma corda amarrada, e agora um 'ser' (que tipo de ser não nos interessa) começa a puxar essa caixa com uma força constante. A caixa juntamente com o observador começa a se mover 'para cima' com um movimento uniformemente acelerado. (...) Como será que o homem da caixa vê todo esse processo? A aceleração da caixa será transmitida pela reação do piso da caixa. Ele deve, portanto, perceber essa pressão por meio de suas pernas se ele não quiser permanecer estirado no chão da caixa. Ele está, então, de pé na caixa exatamente como qualquer um numa sala de uma casa na nossa Terra. (EINSTEIN, 1999).

Vemos, com essas duas citações, a importância que a imaginação ficcional adquire no desenvolvimento do pensamento científico. "Os fatos da ciência implicam sempre um elemento teórico, o que quer dizer um elemento simbólico. Muitos, senão a maioria, dos fatos científicos que modificaram o curso da história das ciências foram hipotéticos antes de chegarem a ser observáveis" (CASSIRER, 1953). Com os jogos de improvisação teatral, enfatizamos o caráter não apenas cerebral, mas corporal, sensório-motor desse trabalho da imaginação. Nesse sentido, o procedimento de *fisicalização* do lugar remete diretamente ao conhecimento físico sobre o mundo e à maneira como nossa sensibilidade percebe este aspecto da realidade.



De maneira similar, a interação gravitacional e a ordenação vertical do mundo que ela estabelece também foi problematizada por jogos teatrais em

que o foco se vinculava à *fisicalização* de uma direção vertical diferente da "real", quer dizer, jogos em que os jogadores constituíam lugares ficcionais nos quais a direção vertical estava trocada. Assim como ocorria com relação ao movimento e ao repouso, aqui o jogo de trocas entre horizontal e vertical permitiu-nos dialogar a respeito do caráter absoluto ou relativo dessas noções (por exemplo, em uma Terra esférica). Apelidei essas operações, presentes nesses e em outros jogos, de "subversões da verticalidade" e "subversões do movimento".

JOGOS TEATRAIS EM DIÁLOGO COM A REFLEXÃO PEDAGÓGICA

Apesar de todos os jogos propostos permitirem, devido à relação de troca e de diálogo envolvidas, uma reflexão a respeito da atuação docente, gostaria de citar, como exemplo de jogos que problematizem mais explicitamente a questão da docência, a constituição de debates em que os grupos devem defender, por exemplo, teses associadas à forma plana da Terra ou à sua forma esférica; ou em que devem defender a mobilidade da Terra, ou o seu repouso. O "público", nesse caso, é constituído na forma de um "juri" e intervém mais diretamente no jogo, formulando perguntas e, ao final, emitindo o seu parecer a respeito da disputa.

Embora haja algumas variantes, podemos dizer que, nesses jogos, o foco associa-se a um estado de convicção: tornar "real" a convicção, de acordo com o grupo a que você pertence, na estaticidade da Terra, em seu movimento ou ainda, se você faz parte de um grupo de "jurados", tornar "real" o estado de dúvida, de suspensão, de convicção não formada. As ações se traduzem principalmente na forma de argumentos e a sensibilidade volta-se principalmente para a estrutura de fatos empíricos, pressupostos teóricos, demonstrações envolvidas em uma argumentação científica, seja ela a própria argumentação do jogador, a de seus "aliados" ou a de seus "adversários". Nem por isso, o jogo deixa, entretanto, de ter uma dimensão física, corpórea bastante ressaltada e o argumento não deixa de se configurar como um gesto e uma ação. A qualidade do jogo torna-se maior conforme os jogadores conseguem escutar o conjunto de jogadores e perceber os rumos inesperados que a argumentação segue, ao invés de permanecerem rigidamente vinculados à argumentação previamente preparada.

O exercício de se colocar em situação de acreditar em e construir argumentos em defesa de uma doutrina na qual não se acredita de fato, assim como de encontrar argumentos contrários a uma doutrina que se crê verdadeira é bastante relevante tanto por estimular uma percepção mais crítica a respeito dos fundamentos de nossas convicções como pelo desenvolvimento da capacidade de observar com um certo distanciamento a articulação de nossas ideias, assim, como as de nossos "oponentes". Quando há verdadeiro envolvimento com este jogo, a avaliação posterior acaba abrangendo

o desenvolvimento de uma reflexão epistemológica que, embora não apresente o nível de sofisticação que apenas o exercício da leitura crítica de epistemólogos poderia propiciar, por outro lado dá mostras de uma carga de revisão crítica das próprias convicções e da história pessoal de relação com o conhecimento bastante interessante. Podemos notar essas repercussões nos depoimentos abaixo de estudantes que participaram da *Oficina de Projetos*:

É interessante essas discussões, (...) como 'O Sol está no centro do sistema' ou 'A Terra é redonda', pois no meu caso essas ideias simplesmente e sem nenhum esforço, foram colocadas por outros em meu cotidiano e aceitei tranquilamente. Dando aula para as turmas do ensino médio pude perceber que é muito mais fácil eles aceitarem que o tempo sofre alteração e que um gêmeo fica mais velho que o outro, do que nós que estudamos e não que seja difícil mas temos que analisar de uma outra forma, sendo que eles estão prontos para receber o conhecimento transmitido pelo professor.

Depois que aprendemos alguma coisa, se torna complicado aceitar uma nova ideia. Pudemos sentir isso na aula em que fizemos a discussão da Terra parada ou em movimento, onde falamos sobre as estações do ano. Estamos tão adaptados a achar que sabemos algo que, quando paramos para analisar efetivamente algum assunto, muitas vezes ficamos confusos, ou não conseguimos aceitar uma ideia simples proposta, pois não conseguimos nos desprender da ideia original.

Como último exemplo de jogo teatral voltado à reflexão e problematização da ação docente, gostaria de citar o trabalho desenvolvido a partir das observações que os licenciandos realizaram em suas atividades de estágio. Refletir a respeito de observações realizadas em atividades de estágio envolve o problema de lidar com um olhar muito viciado dos estagiários sobre a escola. Como tornar a observação de um espaço tão conhecido uma experiência de descoberta? São tantos os preconceitos que envolvem a escola, que uma observação não orientada por um foco redundante em relatos muito uniformes que reconhecem, na escola, apenas o espaço da sala de aula e vêm, neste espaço, apenas alunos (quase sempre) "mal" comportados ou (muito raramente) "bem" comportados (quer dizer, silenciosos) e um professor (quase sempre) "desmotivado" ou (muito raramente) "dedicado" (quer dizer, que "dá" muito conteúdo na lousa).

Problematizar essa percepção envolveu, portanto, um processo complexo de desnaturalização desse olhar. Para isso, defini um foco de observação para o espaço escolar associado ao cruzamento entre a estruturação física do espaço e sua ocupação humana. Era necessário observar e registrar todas as observações em um relatório minucioso que abordasse o que se percebeu em diversos níveis: desde a inserção da escola no entorno imediato do bairro, as regiões de fronteira entre a escola e o

entorno tais como as portas que permitem e / ou impedem a entrada e saída, até os diversos ambientes escolares, que incluem, mas não se restringem à sala de aula. O foco de observação associado ao cruzamento entre espaço físico e relações humanas torna-se particularmente relevante com relação à observação da sala de aula: toda observação precisava ser traduzida em sua dimensão física, espacial e gestual; não se trata de afirmar se os alunos são interessados ou não, mas em observar a forma de sua presença física no espaço. Deter a observação nesse nível mais "externo", impedindo a inferência automática a respeito do estado de espírito "interior" de professores e alunos observados associa-se ao combate a uma psicologização da observação e à possibilidade de construção daquilo que Brecht chama de *gestus* social:

Um *gestus* designa as relações dos homens entre si. A esfera das atitudes que as figuras (personagem) assumem uma diante das outras, denominamos esfera gestual. Atitude corporal, tom de voz e expressão facial são determinados por um *gestus* social: as figuras insultam-se umas as outras, fazem elogios, ensinam umas às outras e assim por diante. (BRECHT apud KOUDELA, 1991, p. 102).

Para problematizar a dimensão do *gestus* social e dos múltiplos pontos de vista sociais que são possíveis sobre uma mesma situação, propus um exercício similar ao trabalho com Teatro-Imagem, concebido por Augusto Boal (1975). Neste exercício, um grupo de jogadores deve representar, com o próprio corpo, uma imagem congelada que represente alguma situação observada no trabalho de estágio e que envolva algum tipo de conflito social ou algum tipo de "problema", cuja solução almeja-se encontrar. Os jogadores que construíram a imagem permanecem como estátuas, congelados na imagem proposta; aos jogadores que estão observando a imagem, propõe-se uma dinâmica através da qual eles identificam o tipo de problema apresentado e moldam com os jogadores as imagens do que seria a "solução ideal" para aquela situação e a maneira como se pode chegar àquela "solução", o percurso para aquela transição. Em todo esse processo, os jogadores não devem falar o que deve ser feito, mas, com as próprias mãos, modificar os gestos dos jogadores que estão congelados na imagem, como quem molda uma estátua. Há uma escolha daqueles gestos que são significativos, de acordo com um determinado ponto de vista. A modificação de pequenos detalhes gestuais pode modificar drasticamente o sentido da situação, modificando assim o ponto de vista da representação.

Gostaria de mencionar dois exemplos de situações propostas pelos estudantes nesse jogo. Em uma delas, o grupo formou uma imagem que continha um estudante sentado com os ouvidos tampados e com cara de extremo desconforto, um professor e, um pouco mais distante, como que "fora

da sala de aula”, um operário com uma britadeira imaginária. Diga-se de passagem que o problema com o barulho provocado por obras realizadas na escola durante o período letivo é uma constante no próprio Instituto Federal. Foi interessante notar que as soluções apontadas pelos jogadores envolviam apenas a modificação da postura do professor, que era colocado então conversando com o operário. Apesar de os estudantes – pela sua própria experiência no Instituto – não terem ficado muito convictos de que aquela atitude solucionaria o problema, nenhuma outra solução proposta modificou a atitude do estudante, que permanecia sempre “indefeso” à espera de uma solução.

Na outra situação proposta, o grupo mostrou uma imagem em que o professor parecia um tanto desconsolado, enquanto os estudantes estavam todos mexendo com algum objeto eletrônico imaginário em suas mãos. Foi interessante que, quando procuramos – eu e os demais jogadores que observavam a imagem – verbalizar qual era o problema apontado pelo grupo, apontamos a apatia, o desinteresse, mas o grupo não ficava satisfeito, afirmando que era outro o problema que eles procuravam representar. Como não conseguíamos identificar a que eles se referiam, eles acabaram contando-nos que o problema a que eles se referiam era o uso do celular em sala de aula, que era proibido. Assim, a percepção a respeito de qual era o “verdadeiro” problema era claramente distinta entre os participantes. As soluções apontadas, novamente, centraram-se na figura do professor: uma parcela (majoritária) procurava modificar a postura do professor, deixando-o mais agressivo ao colocar um aluno para fora, enquanto um outro jogador procurava aproximar mais o professor dos estudantes, buscando, de alguma forma, interessá-los. Os estudantes representados, porém, só mudavam de atitude em função das diferentes atitudes do professor. O apontamento das características aqui mencionadas, entre outras, pareceu-me interessante para, na discussão posterior, refletir a respeito da imagem que cada um de nós fazíamos de cada um dos personagens que participam da vida escolar e, em especial, de professores e alunos.

CONCLUSÕES: ADMIRAÇÃO E ENVOLVIMENTO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Como salientei no início deste texto, não penso a importância do desenvolvimento de relações com as artes em geral e com o teatro em particular na formação de professores de física em termos de um suposto aumento de “eficiência” do processo de ensino-aprendizagem, como uma maneira de ensinar as “mesmas coisas” de maneira mais eficaz e, eventualmente, mais agradável. Ao contrário, o que se torna relevante, do meu ponto de vista, é a possibilidade de, ao introduzir novas perspectivas de compreensão e percepção, tensionar certas concepções enrijecidas a respeito do que seja o

conhecimento científico e do que seja a prática docente. Defender que, para isso, seja fundamental não apenas o desenvolvimento de uma crítica intelectual racionalizada, mas também o exercício e a experimentação da sensibilidade poética já representa, em si, uma maneira de compreender a construção do conhecimento que não aceita mais a abstração do sujeito que conhece, com seus sonhos, suas angústias, seus desejos e com seu corpo sensível.

Nesse sentido, o esforço de leitura poética se coloca como oportunidade e como desafio de vivenciar o jogo dialético entre admiração e envolvimento, entre imersão e distanciamento, entre teoria e prática que caracteriza o pensamento e a ação verdadeiras, que não se deixam reduzir, como nos diz Paulo Freire, a mero blá-blá-blá ou a um cego ativismo. De maneira geral, os jogos teatrais propostos no contexto do trabalho que aqui discuti guiaram-se pelo interesse e pela vontade de estranhar aquilo que parece natural e de vivenciar tanto o envolvimento pleno com a situação presente do *aqui e agora* como a possibilidade de ver-se, a uma certa distância, em ação e refletir sobre os condicionantes e os desafios de nossa ação no mundo. Estranhar o próprio espaço escolar e as relações que nele se estabelecem. Estranhar o caráter óbvio e natural das proposições científicas, procurando evidenciar a relação entre hipóteses imaginosas e abstratas, seu fundamento empírico e o contexto histórico-social de sua produção. Explicitar, por fim, o próprio estranhamento que a ciência estabelece com relação à linguagem e à percepção comum, cotidiana.

Pesquisar e atuar na área de formação de professores envolve o dilema de ver-se frequentemente imerso em uma estrutura na qual o conhecimento, esvaziado de sentido, compreendido em sua dimensão individual e reificada, em nossa suposta “sociedade do conhecimento”, torna-se o instrumento ideológico através do qual justificamos o maior valor social daqueles que o têm sobre aqueles que não o têm e a escola, através do massacre de conhecimentos a respeito dos quais alunos e professores são supostos, respectivamente, desconhecedores e mal-conhecedores, torna-se local privilegiado para a reprodução dessa ideologia. Procurar agir e refletir, dentro do pequeno universo no qual conseguimos atuar mais diretamente, colocando em tensão essa estrutura, demanda, do meu ponto de vista, uma outra compreensão do que seja o conhecimento, concebendo-o como leitura de mundo e a leitura como tradução, como transporte, como relação entre diferenças, como multiplicação de sentidos, como diálogo. Demanda, em outras palavras, o esforço de leitura poética a propósito do conhecimento sobre o mundo e a propósito da própria prática docente.

A experiência dos jogos em torno ao conhecimento físico sobre o mundo e em torno à prática docente ajuda os jogadores a envolverem-se com estes temas e simultaneamente verem-se neste

envolvimento, podendo pensar essas práticas sociais inclusive em sua dimensão histórica, dimensão na qual o conhecimento físico sobre o mundo e a forma e sentido da ação docente se transformam contínua e / ou abruptamente. E, nesse contexto, os jogadores / estudantes / professores são convidados a refletir sobre suas opções, sobre o sentido de suas ações, não apenas enquanto jogadores, mas, fundamentalmente, enquanto docentes. Aproximamo-nos, assim, pelo menos no que diz respeito aos propósitos, da maneira como Brecht

concebia o papel do teatro de nossa era científica:

As nossas reproduções do convívio humano destinam-se aos técnicos fluviais, aos pomicultores, aos construtores de veículos e aos revolucionários, a quem convidamos a virem aos nossos teatros e a quem pedimos que não esqueçam, enquanto estiverem conosco, os seus respectivos interesses (que são uma fonte de alegria); poderemos, assim, entregar o mundo aos seus cérebros e aos seus corações, para que o modifiquem a seu critério. (BRECHT, 1978, § 22).

REFERÊNCIAS

- BRECHT, B. (1078). *Pequeno organon para o teatro*. In: _____. Estudos sobre teatro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- _____. (1991). *Vida de galileu*. In: _____. Teatro completo: em 12 volumes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 6.
- CASSIRER, E. (1953). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CROCHIK, L. (2013). *Educação e Ciência como Arte: Aventuras Docentes em busca de uma experiência estética do espaço e do tempo físicos*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- EINSTEIN, A. (1999). *A teoria da relatividade especial e geral*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P.; SHOR, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GALILEI, G. (2004). *Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo ptolomaico e copernicano*: tradução, introdução e notas de Pablo Mariconda. São Paulo: Discurso Editorial / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- KOUDELA, I. D. (1991). *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva.
- LARROSA, J. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LIGHTMAN, A. (1993). *Sonhos de Einstein*. São Paulo: Companhia das Letras.
- OSTROWER, F. (1977). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes.
- SPOLIN, V. (1998). *Improvisação para o teatro: teoria e prática da peça didática*. São Paulo: Perspectiva.

¹ Licenciado (2004), bacharel (2002), mestre (2005) em Física e doutor em Ensino de Ciências (Modalidade Física) pela Universidade de São Paulo (2013). Atualmente é professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de São Paulo.